

МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ



МАУП

**АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ
(методичний огляд)**

Київ
ДП «Видавничий дім «Персонал»
2010

Підготовлено методичним центром департаменту організації навчально-методичної діяльності

Схвалено Вченою радою Міжрегіональної Академії управління персоналом (протокол № 10 від 23.12.09)

Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: Метод. огляд / Уклад. Л. А. Якімова. — К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. — 32 с.

У пропонуваній методичній розробці розглянуто досвід застосування активних методів навчання в українській та зарубіжній вищій освіті, проаналізовано сучасні активні методи навчання, які впродовж останнього десятиліття виявилися найбільш цікавими, суперечливими і популярними.

© Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП), 2010
© ДП «Видавничий дім «Персонал», 2010

ВСТУП

Суспільство, в якому ми живемо, весь час розвивається та змінюється. Сучасний світовий освітній простір постійно поповнюється новим змістом знань, новими кваліфікаційними ознаками. Виникають нові сфери відносин, нові спеціальності, які формують нові дисципліни.

Вища школа України перебуває у стадії реформування. Це обумовило пошук нових форм та технологій навчання.

У державних документах про освіту декларуються істотні зміни щодо удосконалення вищої освіти: орієнтація на кращі світові зразки систем освіти, нові інтенсивні технології навчання, диференціація та інтеграція змісту освіти, впровадження сучасних управлінських технологій освіти. В умовах формування інноваційного суспільства функціональними особливостями освіти є не тільки надання тим, хто навчається, нагромадженого у попередні роки обсягу знань і навичок, а й розвиток здатності до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, технічних інструментів та методів виробництва, формування у працівників новаторських здібностей, ініціативи та підприємливості.

Для більшості країн з високим рівнем конкурентоспроможності національних економік характерним стає перехід від екстенсивного використання людських ресурсів з низьким рівнем базової професійної підготовки до інтенсивного використання висококваліфікованої робочої сили, більш гнучкої у сфері прийняття рішень і процесі адаптації до нових технологій. Закономірним для високотехнологічних секторів економіки стає превалювання тенденції до збільшення попиту на висококваліфікованих спеціалістів-універсалів, які не тільки мають спеціалізовану професійну підготовку, а й успішно набувають навичок підприємницької та управлінської діяльності.

Вирішення соціальних та економічних проблем, що стоять перед вищою освітою, залежатиме від того, чи вдасться забезпечити максимальну мобілізацію можливостей і реалізацію здібностей кожної людини як суб'єкта діяльності.

I. Досвід застосування активних форм навчання у вузах України

Гармонізація вищої освіти України відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти, її розвиток здійснюватиметься за певними принципами. Це насамперед пріоритетне запровадження інноваційних досягнень освіти і науки. Адже відомо, що саме інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять та працюють по-новому. Як наслідок, основна увага приділятиметься розвитку особистості, її культурологічній і комунікативній підготовленості, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички.

В Україні велику роль у поширенні інноваційної методики викладання відіграють Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні (фінансується Агентством США з міжнародного розвитку), київська громадська організація “Центр інновацій та розвитку”, Києво-Могилянська бізнес-школа.

За досить короткий час вони систематизували досвід викладачів українських ВНЗ щодо використання активних форм навчання, видали ґрунтовну і водночас доступно написану методичну літературу, створили велику колекцію ситуаційних вправ, написаних на вітчизняному матеріалі.

Однак загальну ситуацію навряд чи можна вважати цілком оптимістичною, оскільки інтеграція активних форм навчання в навчальний процес відбувається непросто через різні причини. Це й недостатня обізнаність викладачів, неготовність частини студентів до нової ролі в навчальному процесі, брак аудиторій, в яких можна зручно розмістити учасників, і зрештою, просто небажання частини викладачів витратити час на засвоєння нових методик.

Втім, ми свідомі того, що активні методики навчання — це не панацея, вони не можуть і не повинні повністю вилучити усталені методики навчання. Проте вони повинні стати добрим доповненням до традиційних лекцій і практичних занять.

Вища школа України має багаторічний досвід використання активних методик навчання, особливо у менеджмент-освіті, економічній освіті.

Впровадження у навчання принципів Болонського процесу передбачає, як відомо, суттєве скорочення обсягу аудиторних занять, тому доречно давати фундаментальні, “класичні” знання на лекціях, а засвоєння новітнього, проблемного матеріалу виносити на семінарські та практичні заняття з використанням активних методів навчання.

Розвиток науки неминуче зумовлює появу принципово нового типу знання, що не є знанням детерміністським, однозначним.

Посткласична методологія навчання докорінно відрізняється від класичної насамперед місцем і роллю основних учасників навчального процесу: викладача і того, кого навчають, а також їх взаєминами, змістом і характером діяльності.

У традиційній класичній системі освіти чітко виражена підсистема “суб’єкт — об’єкт”. Викладач відіграє роль суб’єкта, який визначає весь зміст навчання, його норми і принципи, стиль ставлення до тих, кого навчають. І ця роль жорстко і однозначно закріплена за ним. Відхід від цієї ролі неможливий, а якщо він і трапляється, це розглядається як відхилення від норми. Ще міцніше прив’язаний до своєї ролі той, кого навчають, він перебуває під контролем викладача, деканату, а часом і суспільної думки.

Посткласична система навчання починається там, де зникають не викладач і студент як основні фігури навчального процесу, а зникає їхнє жорстке закріплення за своїми ролями. Вони отримують більшу свободу, ніж у класичній системі навчання. Студент неминуче починає бути суб’єктом навчальної діяльності. Активно включаючись у процес обговорення ситуації, він додає у спілкування знання, у тому числі авторські, тобто здобуті ним самим.

Сама ситуація спілкування формує досить значний комплекс особистісних якостей студентів. Вони стають більш самостійними і конкретними, оскільки аналіз ситуації потребує індивідуальної активності в осмисленні конкретної ситуації. Відбуваються істотні зміни в їх рольових комплексах. Це яскраво проілюстровано у таблиці 1.

По суті, новітні методи навчання принципово змінюють систему ролей, що виконуються.

Порівняльна характеристика ролей учасників навчального процесу в різних системах навчання

Роль учасників навчального процесу в класичній системі навчання		Роль учасників навчального процесу в посткласичній системі навчання	
Викладач	Студент	Викладач	Студент
Основне, а часом і єдине джерело інформації	Інформаційний реципієнт	Втрата монополії на інформацію	Джерело інформації
Контролер зовнішньої діяльності на відповідність встановленим нормам	Виконавець встановлених норм поведінки	Контролер процесу опанування знань	Виконавець внутрішніх пізнавальних дій
Керівник, який регулює свій вплив на аудиторію і її поведінку	Складовий елемент сукупного об'єкта управління	Керівник, що регулює інформаційну взаємодію у сукупному суб'єкті навчання	Активний суб'єкт — елемент сукупного активного об'єкта управління
Оратор	Слухач, зрідка ретранслятор отриманої раніше інформації	Комунікатор, що вибудовує інформаційну взаємодію	Активний учасник інформаційної взаємодії
Начальник	Підлеглий	Старший товариш	Колега

Спостерігаються й істотні розбіжності в особистісних якостях викладачів і студентів, що потрібні цим системам навчання.

Класична система навчання формує цілком визначені якості викладача, серед яких домінують суворість, чіткість, воля, повчальність. Студент при цьому повинен бути інтелектуальним виконавцем, який усотує інформацію викладача і не піддає її сумніву. Його розумові навички формуються дуже повільно внаслідок багаторазового сприйняття мислення викладача.

Викладач завжди прагне того, щоб студент думав так, як думає він. Студент, не володіючи здібностями одразу опанувати стиль мислення професіонала-викладача, намагається підіграти йому. Тому неминуче складається дуже дивна ситуація, у якій один вважає, що він навчає, а інший переконаний у тому, що він навчається, хоча і той, й інший у кращому разі зайняті трансляцією інформації.

У посткласичній системі картина трохи інша. Викладач тут цілком реалістичний. Він позбавлений утопічної впевненості у власній непогрішимості. Більш того, він розуміє, що деякі аспекти пропонованого матеріалу йому просто невідомі. Він сам повинен з'ясовувати їх разом зі студентами. Тому він вирізняється лояльністю, відкритістю і демократичністю стосовно студента. Оскільки студент не отримує готового знання у вигляді відповідей викладача, а сам змушений шукати їх, то у нього формуються самостійність, самоповага і, найголовніше, здатність думати.

Варто звернути увагу й на те, що викладач перестає залежати від конспекту. Він змушений тримати в голові не стабільну, відпрацьовану систему знання, а певний динамічний процес. Студент також змушений відійти від законспектованого матеріалу і постійно розв'язувати деякі завдання, що потребують постійного переосмислення вивченого.

Іншою стає і мотивація діяльності як студента, так і викладача. Студент починає прагнути лідерства, намагається демонструвати власні здібності і досягнення. Викладач перестає працювати тільки зі старанними відмінниками, постійно думає про активізацію роботи всієї групи, розвиток творчості та змагання.

Особистісні якості учасників навчального процесу наведені у таблиці 2.

Активні методи навчання допомагають викладачу не втрачати контакт з аудиторією, постійно розвивати і повною мірою використовувати комунікативні здібності. Активність студентів під час проведення семінарів, лекцій з використанням нових технологій допомагає їм стати впевненішими в собі, у власних поглядах, підготувати себе до роботи з людьми, налагодити доброзичливі, товариські взаємини у спілкуванні.

**Особистісні якості учасників навчального процесу
в різних системах**

Особистісні якості у класичній системі навчання		Особистісні якості у посткласичній системі освіти	
Викладач	Студент	Викладач	Студент
Воля, авторитарність, організованість, чіткість, суворість	Ретельність, апологетика викладача, гарна пам'ять, готовність до приниження заради оцінки, потяг до підказки, нетворчий тип мислення	Лояльність, відкритість, демократичність, товарицькість	Самостійність, самоповага, негативне ставлення до шпаргалки і підказки, творче мислення

Специфіка роботи менеджерів, фінансистів та інших фахівців економічного напрямку в сучасних умовах потребує істотних змін процесу їх підготовки у вищих навчальних закладах. Йдеться, зокрема, про використання різноманітних методів навчання, гнучкість викладання, урахування складу аудиторії, її настрою і реакцій, здатності сприймати той чи інший матеріал. Від викладачів вимагається використання імпрровізацій у навчальному процесі, щоб максимально наблизити студентів до реальних ситуацій і необхідності приймати адекватні управлінські рішення.

Провідні ВНЗ України мають цікавий досвід організації навчання за новітніми технологіями [8; 14; 15; 20; 21; 28; 34–36; 44; 45; 48; 50; 51; 55; 56].

Це насамперед так звані міні-лекції, комбіновані лекції, гостьові лекції, “мозкові атаки”, лекції-діалоги. Використовують такі форми лекцій в основному при викладанні економічних дисциплін, у бізнес-освіті.

Формуванню початкового досвіду, необхідного для кар'єри, допомагають різні імітаційні, ситуаційні та ігрові методи навчання. Як свідчить досвід, якщо семінар або практичне заняття організовані на достатньо високому рівні із використанням активних методів навчання, інтенсивність інтелектуальної ро-

боти передбачає засвоєння майже 90 % навчального матеріалу порівняно із 20 %, що засвоюються під час лекції.

До семінарів з використанням активних методів навчання відносять дискусії, диспути, семінари-бесіди, семінари-конференції. Проведення таких семінарських занять практикується у Національному університеті харчових технологій (м. Київ), Львівській комерційній академії, Київському національно-економічному університеті та багатьох інших ВНЗ України.

Інтерес у студентів викликають семінари-конференції, які бажано проводити після вивчення великої теми, розділу або курсу. Семінари-конференції поділяють на *теоретичні конференції*, на які виносяться питання теорії дисципліни або кількох суміжних дисциплін, на *практичні конференції*, на яких обговорюються проблеми практичної діяльності із запрошенням працівників підприємств і організацій, та *науково-практичні конференції*, де розглядаються питання, стосовно яких у науці немає єдиної думки, точаться дискусії. Семінари-конференції сприяють поглибленому вивченню проблем дисципліни, базуються на фактичних даних, покликані пробудити у студентів інтерес до обраної спеціальності.

Нині арсенал активних методів навчання дуже різноманітний. До найефективніших методів навчання належать *ігри*. Їх почали активно впроваджувати в навчальний процес наприкінці ХХ ст. Такі методи найбільше активізують процес навчання. Розрізняють індивідуальні та колективні (інтерактивні) методи. До індивідуальних належать імітаційні вправи, аналіз конкретних ситуацій тощо, до колективних — розігрування ролей, ігрове проектування, навчальні ділові ігри. Ці методи базуються на наслідуванні якогось процесу, події, структури управління та ін. Характеризуються вони наявністю імітаційної моделі.

Імітаційні форми та методи, з одного боку, сприяють поглибленню та вдосконаленню знань, а з іншого — імітації індивідуальної та колективної професійної діяльності. Крім того, вони активізують творчі зусилля, розвивають самостійність у розв'язанні проблемних і виробничих ситуацій, формують позитивні риси динамічного стереотипу майбутнього спеціаліста (організаційні, професійні уміння та навички, уміння керувати

та спілкуватись); забезпечують високий рівень засвоєння знань; розв'язують низку дидактичних цілей та завдань.

Для того, щоб допомогти студентам розібратися з новими для них поняттями, розвинути професійний інтерес, надати творчого характеру навчально-пізнавальному процесу, використовують найбільш поширені та актуальні інтерактивні методи навчання — *ділові ігри*. Вони включають такі методи, як робота з малими групами, конкретна ситуація, рольова гра, модерація. Таке навчання сприяє формуванню почуттів відповідальності, дружби, товарищескості, любові до обраної професії, полегшує процес профадаптації студентів тощо.

Ділова гра відома на заході як один із методів активного соціального навчання і належить до тренінгів, поєднаних під загальною назвою “Групи зустрічей”. Особливість цього методу полягає в імпровізованому розігруванні учасниками різних ролей у заданій проблемній ситуації. Цей метод дає змогу успішно розвивати творчі здібності, уяву, активність і самостійність студентів. У науково-педагогічній і методичній літературі подано багато визначень поняття ділової гри, але єдиного підходу до цього методу немає.

Відмітною рисою ділової гри є моделювання учасниками змісту гри і процесу тієї або іншої майбутньої професійної діяльності та системи їх відносин всередині певної моделі реального виробничого колективу. Таким чином, ділова гра є одним із засобів моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, суть якого полягає у відтворенні цієї діяльності у спеціально створених умовах, що відображають реальну ситуацію.

З огляду на викладене можна підкреслити, що ділова гра належить до активних методів навчання. Це високий рівень прояву пізнавальних і самостійних видів навчання. Ділова гра набуває великого значення в підготовці спеціалістів для галузей народного господарства.

Отже, ділова гра — метод навчання, який забезпечує активну діяльність студентів шляхом імітації професійного середовища і водночас сприяє використанню теоретичних знань на

практиці, формуванню та удосконаленню професійних знань, умінь та навичок.

Така практика навчання на реальних ситуаціях не нова для України, але її можна вдосконалювати, спираючись на світовий досвід, досягаючи таким чином більш високої компетентності у студентів вищих навчальних закладів [2; 4; 21; 31; 37–39; 44; 45; 50; 55].

Одним з ефективних і популярних є *кейс-метод*. Спираючись на сформульовану вище концепцію методології викладацької діяльності, можна визначити місце кейс-методу у методології навчання.

По-перше, кейс-метод є методом посткласичної методології викладання. Він суперечить класичній методології, протилежний їй і водночас є результатом якісного оновлення освітньої класики. У сучасних умовах цей метод поряд з іншими методами є способом утвердження у суспільстві посткласичної моделі освіти.

По-друге, цей метод відрізняється високою методологічною насиченістю, оскільки він містить у собі значний гносеологічний, праксеологічний і аксіологічний потенціал. Він дає змогу засвоювати значні обсяги знань, формувати професійні якості тих, хто навчається, здійснювати ефективний контроль за ними.

По-третє, кейс-метод є методом інтенсивної освіти, що мобілізує й активізує діяльність як викладача, так і студента.

По-четверте, він створює умови для духовної і творчої свободи студента, своїм демократизмом він відповідає природі сучасного суспільства і його цінностям.

По-п'яте, кейс-метод має значні можливості для формування загальнолюдських, а також соціально і професійно значущих якостей студентів, їх здатності адаптуватися до екстремальних ситуацій і приймати оптимальні рішення.

По-шосте, він вирізняється здатністю до інтеграції з іншими методами навчання, до збагачення за їх рахунок, а отже, до збільшення своїх функціональних можливостей.

Розвиток і поширення цієї методики обумовлені, з одного боку, зростаючою динамікою соціальних змін, подоланням ста-

тики традиціоналізму, а з іншого — зростанням у навчальному процесі значущості таких навчальних дисциплін, в основі яких лежить різноманітність ситуацій. При цьому головним завданням їх освоєння є не отримання певного завершеного знання, а вироблення навичок поведінки залежно від ситуації, що склалася. Цілком імовірно, що найближчими роками ситуаційна методика стане домінуючою. Вже сьогодні в її розвитку спостерігається поєднання існуючого міжнародного досвіду побудови і використання з національною методичною специфікою, особливостями ментальності й історичною актуальністю тих проблем, що знаходяться в центрі уваги суспільства та освіти.

Насамперед слід зазначити, що ситуаційна методика близька для українського суспільства як з погляду його сьогоднішнього буття, так і минулого. Українські педагоги сприймають досвід колег з інших країн. Але процес оволодіння західними методиками неминуче відбувається у специфічній формі, і українські ситуаційні вправи на сучасному етапі їх розвитку характеризуються рядом відмінностей [2; 4; 6; 8; 15; 17; 20; 21; 28; 31; 35; 39; 44; 45; 52; 53].

Ситуаційна методика активно впроваджується у практику навчання. Цей метод стає популярним. Але разом з тим він сприймається викладачами, які не володіють достатньою методологічною культурою, дуже поверхово, нерідко розглядається не як засіб творчого навчання, а як спосіб викладацької бездіяльності. Дехто помилково вважає, якщо підготовка класичної лекції потребує багато часу, мобілізації інтелектуальних ресурсів викладача, серйозного творчого переосмислення величезних масивів інформації, то підготовка певного методичного сурогату, який викладач називає кейсом, не вимагає особливих зусиль.

Типовий кейс — це розповідь про реальну управлінську проблему чи ситуацію, що може виникнути у керівника підприємства, організації чи певного адміністративного підрозділу і, як правило, потребує прийняття управлінських рішень.

Завданням кейс-методу є не просто дати знання, а навчити справлятися з унікальними та нестандартними ситуаціями, з якими, як правило, ми і маємо справу в реальному житті.

Центр уваги при застосуванні кейс-методу зміщується з процесу передавання управлінських концепцій та знань на розвиток умінь аналізувати і приймати рішення.

Саме надання студентам ще в період навчання у вузі можливості аналізувати ситуації, шукати оптимальних шляхів їх розв'язання, розвивати ініціативу, розробляти групові проекти тощо і є найціннішим у використанні активних методів навчання.

Перевага групової організації праці як у бізнес-організаціях, так і в навчальному процесі полягає в тому, що така робота має синергетичний ефект — через об'єднання зусиль група як команда може досягти більших результатів, ніж у тому разі, якщо її члени працюватимуть індивідуально.

Ураховуючи всі названі переваги, при викладанні більшості дисциплін напрямів “Економіка і підприємництво”, “Менеджмент” є вагомий сенс використовувати активні форми навчання.

Кейс-метод набуває популярності в Україні, викладачі українських бізнес-шкіл усвідомили перспективність ситуаційної методики, особливо враховуючи досвід країн з розвинутою системою бізнес-освіти.

В українських навчальних закладах використання кейсів відбувається спонтанно, нерегулярно, а тому, і справді, виглядає досить штучним. Кейси, як і інші відносно нові для України навчальні методи, ще не стали природною, невід'ємною складовою навчальних програм.

Тому нам хотілося б звернути увагу викладачів на один із сучасних та ефективних методів розвитку управлінських умінь, необхідних для успішної роботи нового покоління керівників.

Нині, коли практично всі викладачі економічних дисциплін у вищих навчальних закладах освіти України принаймні чули про кейс-метод, постійно розширюється коло тих, хто починає використовувати його у навчальному процесі. Однак загальну ситуацію навряд чи можна вважати цілком оптимістичною, оскільки інтеграція ситуаційного аналізу в навчальний процес відбувається непросто з огляду на різні причини. Це й недостат-

ня кількість кейсів, підготовлених на вітчизняному матеріалі, і те, що деякі викладачі не володіють методикою проведення занять із ситуаційного аналізу, і неготовність частини студентів до нової ролі у навчальному процесі, і брак аудиторій, в яких можна зручно розмістити учасників, і, зрештою, просто небажання частини викладачів витрачати час на опанування нових методик. Але все ж таки дедалі більше викладачів використовують їх.

Проведене наприкінці 2000 року Консорціумом із удосконалення менеджмент-освіти в Україні та Центром інновацій та розвитку опитування понад тисячі викладачів 59 вузів засвідчило, що переважна більшість їх (91 %) використовує ситуаційну методику навчання [33; 44].

Втім, ми свідомі того, що ситуаційна методика навчання — це не панацея, вона не може і не повинна повністю витіснити усталені методики навчання. Проте вона може стати добрим доповненням до традиційних лекцій і практичних занять, особливо у навчанні менеджерів.

Ми не ставимо собі за мету рекламувати кейс-метод. Його переваги і недоліки є очевидними і вже кілька років уважно аналізуються українськими спеціалістами з методики викладання.

II. Зарубіжний досвід активізації навчального процесу

За останні десятиріччя у вищій школі зарубіжних країн накопичився значний досвід з переосмислення старих і розробки та використання прогресивних “нетрадиційних методів” та організаційних форм навчання з метою стимулювання пізнавальної активності студентів.

Розглянемо окремі організаційні форми та методи активного навчання, які широко та з успіхом використовуються у практиці сучасної зарубіжної вищої школи [3; 5; 11; 22; 23; 25; 27; 47; 53]. При цьому, спираючись на дослідження вітчизняних авторів, необхідно зазначити, що в педагогіці вищої школи деяких західних країн не вироблено спільної теорії організації навчального процесу, тому проблема його удосконалення вирішується шляхом упровадження кращих “знахідок” практики.

Так, в англійській та американській педагогіці поняття “метод навчання” включає: форму організації навчальної роботи, засіб передавання знань студентам, спосіб роботи викладача та студента. Іншими словами, терміни “метод”, “форма”, “прийом”, “засіб” навчання не розрізняються та використовуються в еквівалентному значенні. Проте не можна стверджувати і про повну відсутність класифікації методів навчання у педагогіці, що дає змогу застосовувати їх у зв’язку з практикою їх відповідності змістові.

Провідним методом викладання у зарубіжній вищій школі залишається, незважаючи на критику, лекційний метод [5; 47]. Значною мірою ефективність лекції визначається взаємодією лектора з аудиторією. Тому правомірно говорити не лише про майстерність лектора, викладача, а й про “майстерність слухачів”, про вміння студентів сприймати лекцію.

Наведемо приклади проведення деяких видів лекцій у зарубіжній вищій школі [5; 22; 23; 47].

Кожна *лекція-діалог* складається з трьох етапів. Перший етап лекції-діалогу передбачає постановлення проблеми перед аудиторією. Завдання викладача на цьому етапі — визначити коло питань, що потребують обговорення у процесі дискусії з цієї проблеми, спрямувати дискусію в русло обговорюваної теми. Другий етап — пошук правильного вирішення цієї проблеми. Завдання лектора — надати додаткову інформацію з питання, що розглядається, виявити нові судження та умовиводи, накреслити шляхи вирішення проблеми на основі висловлених думок. Третій етап лекції передбачає формулювання висновків. Лектор узагальнює позиції, тези, аргументацію студентів, вироблені у ході дискусії, висловлює свою думку та судження з проблеми, ставить допоміжні запитання та співвідносить основні висновки з проблемою, яка дискутується.

Упровадження у практику ВНЗ проблемних лекцій потребує від викладача вирішення низки питань, насамперед правильного визначення навчальних проблем — їх не повинно бути багато; вибір проблем визначається ступенем творчої активності студентів у навчальному процесі.

Поряд з проблемними лекціями в зарубіжній школі вводять-ся у практику так звані *редуційовані лекції* — “робочі засідан-ня”, інтегровані лекції.

Змінюються відповідно і функції викладачів: створюються групи викладачів на чолі з професором, які викладають дис-ципліну. Основне завдання професора при цьому залишаєть-ся тим самим — підготовка та виклад текстового матеріалу. Інші є опонентами або співавторами у викладі матеріалу лек-ції. Практикується попередня самостійна підготовка студентів до лекції (наприклад, у Болгарії в Софійському університеті, у навчальних закладах США, Англії та інших країнах). В ок-ремих зарубіжних ВНЗ читаються блоки лекцій, відвідування яких є обов’язковим, а в інших — факультативним.

Активізація розумової діяльності студентів на лекціях, як вважають зарубіжні вчені, досягається багатьма засобами: че-рез міжособистісні контакти, інтенсифікацію уваги, спрямова-ний вплив на групові інтереси, авторитет, а останніми роками і через психологічні особливості наочних і технічних засобів навчання.

На перший план у сучасній лекції висувають проблемні за-питання для створення відповідного психологічного клімату та одержання оперативного зворотного зв’язку, щоб бути в курсі розуміння студентами змісту та налагодити професійну роботу з психоемоційним настроєм аудиторії, розкритися як науко-вець, педагог і громадянин.

Навчальний процес тут здійснюється через систему загаль-них і спеціальних курсів лекцій, семінарських, дрібногрупових та індивідуальних занять за різними напрямками спеціальної та загальної освіти. Заслуговує на особливу увагу забезпеченість навчального процесу методичними розробками річних і семес-трових навчальних планів, програмами, списками літератури, індивідуальними завданнями для слухачів. Викладаються уза-гальнюючі та комплексні модульні теоретичні курси.

Такі лекції подають нову інформацію, роз’яснюють і упоряд-ковують складні поняття, розвивають творчі здібності та мо-делюють процес розв’язання проблем, аналізують і показують зв’язок між різними ідеями, вчать цінувати освіту, піддають

сумніву переконання та особливості мислення, породжують ентузіазм і мотивацію до подальшого навчання.

Лекції, як правило, оснащені технічними засобами навчання: кожна аудиторія обов'язково устаткована відеомагнітофоною і телевізійною технікою, графопроекторами, ксерокопіювальними машинами та ін. Широкого застосування набуло створення проблемної ситуації, звернення до слухачів і одержання зворотнього зв'язку, порівняння, конкретні приклади, реферування літературних джерел, стимулювання слухачів до активної дискусії з лектором, аналіз переваг і недоліків матеріалу, що розглядається, проектів і пропозицій, побудова гіпотез, використання відеотехніки для демонстрації, підтвердження різних поглядів, діаграм, альтернативного пояснення особливо складних проблем, залучення студентів до пошуку необхідних рішень, використання слайдів, відеокасет, дисків, звернення до особистого досвіду студентів, логічні доведення, висновки тощо.

Загалом, психологізація навчання — характерна риса лекційних і семінарських курсів у Лондонському і Оксфордському університетах. Використання відеоматеріалів допомагає студентам засвоювати інформацію. Підготовка, організація і завершення лекцій передбачають також паузи, що є своєрідним переключенням уваги слухачів. Технічні засоби застосовуються як допоміжні ілюстративно-дидактичні матеріали в різних видах контролю та оцінювання знань студентів.

У багатьох університетах Великої Британії на цей час дуже поширені так звані навчальні пакети, які містять навчальні посібники, книги-зошити для індивідуальних занять, що спираються на ідеї алгоритмізації навчання. Такі навчальні посібники поділяються на окремі “модулі”, студенти можуть їх самостійно заповнювати, відповідаючи на запитання. “Модулі” містять матеріал різного ступеня складності для студентів, які мають різну підготовку і здібності. До пакетів входять відеодиски, серії слайдів тощо. Навчальний пакет може містити набір предметів для конструювання, креслення, малювання, а також методичні вказівки для викладачів, що включають перелік видів занять і порядок їх проведення, поради з організації

індивідуальної роботи або роботи в малих групах, рекомендації з організації лабораторних і практичних робіт, дидактичних ігор, а також запитання для самоперевірки.

Розробкою таких програм-пакетів займається спеціальний Центр підвищення кваліфікації керівного педагогічного складу інституту освіти Лондонського університету. Програми динамічні, гнучкі й розраховані на широкий спектр можливих наукових і життєвих ситуацій.

При активному, вільному і відкритому обговоренні питань на лекції навіть викладачі можуть дізнатися щось нове. Ролі переміщуються, і кожний стає і педагогом, і студентом.

Інші види лекцій певною мірою є версіями лекцій за участю студентів і передбачають взаємодію студентів з різним рівнем підготовки. Студенти вимагають наявності саме такої взаємодії, особливо у тому разі, коли йдеться про великий лекційний курс; критика на адресу вищої освіти підтримує ці вимоги. Досліджуючи внесені студентами нові ідеї, пропозиції, ми дійшли висновку, що участь студентів у лекції тісно пов'язана з ефективністю викладання. Визначаючи цю ефективність, студенти високо оцінюють тих викладачів, які ставляться до них з повагою, приділяють увагу життю груп, користуються наявними матеріалами і конкретними фактами, щоб зацікавити студентів.

Ще один варіант лекції — *“лекція з постановкою проблеми”* може включати такі елементи: демонстрація, доведення, приклади.

Така лекція розпочинається із запитання або парадоксу, або загадки, або незакінченої історії — якоїсь проблеми, що приверне увагу студентів. Відповідь розкривається у процесі лекції. І якщо шукати відповідь вміло, то вона буде знайдена за 10 хвилин до закінчення лекції. Вирішення проблеми, пов'язаної з певною галуззю діяльності, може потребувати наукового підтвердження, математичної доказовості, економічної моделі, висновків з приводу змісту роману чи історичних фактів. Протягом усієї лекції поставлене запитання спонукає студентів заповнити всі заплановані пропуски у запропонованій історії (або моделі) своїми власними варіантами розв'язання проблеми.

Потрібно переконатись, що у студентів є копії документів з обговорюваних питань (або наочний приклад на слайдах), а потім простежити за трьома основними ступенями: моделюванням професора, практикою студентів і взаємозв'язком.

Цілком справедливо, що показ лекції, гра за ролями, лекція за участю студентів так само важливі, як усні есе чи звичайна проблемна лекція. Дуже важливо використати всі ці варіанти, які підвищують можливості викладачів. Отже, ми можемо визначити, що незавжди лекції для великої аудиторії є перешкодою для взаємодії, участі студентів у процесі навчання.

Такі види занять практикуються в багатьох вищих навчальних закладах Європи, зокрема в Лондонському та Оксфордському університетах.

Поряд з лекційним методом на роль провідного претендує і *“альтернативний” (дискусійний) метод навчання*, який використовується на семінарах, у *“вільних групових обговореннях”*, у *“класах”* (групові заняття з 10–20 студентами). Як вважають зарубіжні вчені, дискусія допомагає студентам краще зрозуміти проблему, оскільки:

- інформаційне повідомлення кожного учасника супроводжується думками інших;
- розглядаються різні аспекти обговорюваної проблеми;
- висловлюються нові, часто неочікувані припущення;
- учасники мають можливість висловитися критично, приймаючи чи заперечуючи пропозиції, що виникають у ході дискусії;
- здійснюється загальне коригування думок, що висловлюються, та виробляється групова думка чи рішення.

Якщо у процесі дискусії спостерігається брак інформації у студентів, необхідно спрямувати їх до самостійного доопрацювання матеріалу і потім продовжити обговорення.

У зарубіжній вищій школі практикується застосування і *часткової дискусії*, яка організовується таким чином: читається текст, що вивчається, або дається відеозапис, у певних місцях процес переривається і члени групи починають обговорення.

Оптимальні результати дискусійні форми роботи мають під час навчання суспільним, гуманітарним, природничим наукам,

менш придатними вони є для технічних дисциплін. Останніми роками істотно змінилася роль такої традиційної форми навчання, як *семінар*. Широкого поширення набули семінари дослідницького типу, які передбачають індивідуальну роботу студентів на заняттях, а саме: визначення конкретних цілей дослідження; поетапне засвоєння навчального матеріалу невеликими порціями, перехід від простого до складного; швидке й багаторазове відображення навчального матеріалу; самоконтроль студентів; засвоєння кожної попередньої одиниці навчального матеріалу як необхідна умова для переходу до наступної. При цьому обов'язковою умовою є контроль за самостійною індивідуальною роботою студента з боку викладача. Вважаємо за необхідне вказати і на тенденцію у вищій школі зарубіжних країн до введення міждисциплінарних навчальних курсів, а з ними і до проведення міждисциплінарних семінарів, на яких розглядаються проблеми, що передбачають необхідність інтеграції різних наук. На думку дослідників, застосовувати міждисциплінарні семінари можна вже на молодших курсах. Однак більшість із них схильні вважати, що логічніше їх вводити лише після другого курсу, оскільки вивчення комплексних проблем передбачає наявність у студентів умінь аналізувати та синтезувати знання з різних наук.

Активізації пізнавального інтересу у студентів сприяє і особливий вид міждисциплінарного семінару — семінар “*поза стінами*” ВНЗ, або “*виїзний*” [5; 23–25]. Заняття розраховані на семестр і проводяться, як правило, у два етапи. На першому етапі учасники семінару у стінах навчального закладу вивчають діяльність якоїсь організації (у медицині — теорію). На другому етапі заняття проводяться безпосередньо в організації, де студенти не лише спостерігають за діяльністю, а й беруть у ній посильну участь. Наприкінці семінару студент пише реферат з відповідної проблематики, який обговорюється у групі й зараховується як заліковий.

У практиці ВНЗ, наприклад, країн Східної Європи знайшли застосування такі форми семінарів:

- розгорнута бесіда на основі плану семінару;
- усні реферати студентів з наступним їх обговоренням;

- обговорення письмових рефератів;
- семінари у вигляді теоретичних конференцій, екскурсій та бесід.

Досвід показав, що кожна з названих форм семінару має свої переваги і може застосовуватися у педагогічній діяльності у разі потреби. Так, розгорнута бесіда дає змогу залучити до дискусії максимальну кількість студентів. Реферативна форма семінарів дає можливість аналізувати питання на високому теоретичному рівні, оскільки при написанні рефератів студенти використовують не лише основну, а й додаткову літературу. Семінар, що проводиться у вигляді теоретичної конференції, нагадує реферативну форму навчання. Відмінність полягає в тому, що теоретичну конференцію готують більш ґрунтовно і в ній беруть участь не одна, а кілька студентських груп чи навіть цілий курс. Непогані результати дають семінари у формі письмових контрольних робіт з наступним їх обговоренням. З метою інтенсифікації навчального процесу в зарубіжній вищій школі широкого застосування набув принцип індивідуалізації, особливо у практиці навчання найздібніших студентів. Формуються спеціальні групи з особливо талановитих студентів, які займаються за індивідуальними програмами. Цікавим, наприклад, є досвід роботи так званих канікулярних академій для талановитих студентів у Технічному університеті Мюнхена (Німеччина) [5; 25]. Для участі в заняттях відбирають найздібніших студентів 1–3-х курсів. Заняття організуються у формі семінарів, їх проводять як досвідчені професори, так і молоді вчені. Студенти отримують можливість більш тісного контакту з викладачами не лише на заняттях, а й під час відпочинку, вони здійснюють спільні прогулянки у гори, екскурси, мешкають в одному готелі. Перебування в таких групах безкоштовне для всіх учасників; викладачі отримують невеликий гонорар. Програми “канікулярних академій” покликані нейтралізувати негативні наслідки масового університету і допомогти розвитку здібностей талановитих студентів.

У Болгарії, наприклад, практика навчання найбільш здібних і талановитих студентів за індивідуальними навчальними планами передбачає:

- засвоєння великого обсягу знань та вмій завдяки участі в науково-дослідницькій роботі;
- отримання додаткових спеціалізацій чи спеціальності;
- скорочення терміну навчання.

Як правило, індивідуальне навчання починається після першої сходинки (загальнотеоретичної підготовки) під керівництвом викладача профілюючої кафедри.

До активних вузівських методів навчання за кордоном належить і метод моделювання, який дає змогу, як вважають американські вчені, “практикувати специфічні види поведінки в реальних ситуаціях, створювати моделі”. Для студента створюється ситуація, яка потребує оптимального вирішення проблем, що перед ним постають. Органічно пов’язаний з методом моделювання ситуаційний метод може бути зарахований до різних груп — залежно від наявності та вибору класифікаційної ознаки:

- “Гарвардський метод випадку” передбачає аналіз конкретної ситуації — аналітичного чи конфліктного випадку;
- баскет-метод є особливим видом ситуаційного методу і ґрунтується на відображенні діяльності керівників та формуванні у студентів необхідних для майбутнього керівника якостей шляхом аналізу, синтезу, порівняння різних ситуацій його роботи;
- метод розробки проєктів передбачає розв’язання студентами конкретних техніко-організаційних, економічних та інших завдань на основі індивідуальної участі або участі як членів попередньо сформованих “проєктних груп”;
- метод розв’язання інциденту (чи “метод Пілерса”) ґрунтується на вирішенні так званого міні-випадку — інциденту, не характерного для цієї системи. Необхідною його умовою є нестандартність ситуації, її неочікуваність, неповна інформація про неї. На основі додаткової інформації кожний студент розробляє власний варіант вирішення, а остаточне рішення приймається під час дискусії всіма членами групи;
- метод поступового ознайомлення з випадком передбачає подання інформації частинами, передавання лише “вузлових

точок” (моментів), у яких відбуваються зміни у розвитку ситуації. Робота проходить у кілька етапів; після дискусії наприкінці кожного етапу студентам повідомляють те рішення, яке мало бути прийняте, після чого викладач повідомляє нову інформацію для наступного етапу роботи;

- динамічний ситуаційний метод для використання передбачає наявність інформації динамічного характеру. Початковий динамічний опис випадку містить лише частину інформації. Іншу її частину учні дізнаються від керівника семінару. Ситуації обговорюються і рішення приймаються в малих групах, до яких належать “представники” вищих організацій та ін.

Усі названі методи за своїм дидактичним призначенням та застосуванням досить близькі. Основна відмінність між ними полягає в охопленні інформації (повна, неповна, статична, динамічна), а також у способі та прийомі подання випадку (повністю, частинами, одразу).

На основі методу моделювання у ВНЗ зарубіжних країн розроблений і метод імітацій, який поділяється за цілями, змістом, процедурами проведення та критеріями оцінювання (експериментальна імітація, прогноуюча імітація, оціночна імітація та дидактична імітація). Як конкретний приклад застосування наведених модифікацій методу моделювання та ситуаційного методу розглянемо досвід підготовки фахівців вищої кваліфікації у Німеччині, Болгарії, Румунії [5; 23; 25].

У Бременському університеті, наприклад, під час основного етапу навчання (5–8-й семестри) заняття проводяться не традиційно, а у вигляді роботи над проектами. Під проектом розуміють самостійну, реальну проблему, вирішення якої потребує міждисциплінарного підходу. Під час роботи над проектом студент на практиці застосовує знання з різних галузей.

Дослідницька робота над проектом супроводжується навчанням на проблемно-орієнтованих курсах. Проблемне навчання передбачає поєднання самостійної роботи студентів із заняттями у невеликих групах. У результаті отриманого досвіду організації проблемно-орієнтованого навчання було визнано, що при розробці проекту необхідно встановити зв'язки з промисловіс-

тю та професійними спілками, щоб проблемне навчання було наближене до реальних умов роботи.

У Вищій технічній школі у Брауншвейзі апробується так звана трансдисциплінарна інтегрована модель навчання. Ця модель передбачає інтеграцію різних дисциплін у навчальний курс. Проблемно-орієнтовані заняття проводить група викладачів — фахівців у різних галузях. Так, при вивченні проблем штучного інтелекту та фізіології пізнавальної діяльності на заняттях співпрацюють біологи, фахівці у галузі пізнавальної діяльності, інформатики, філософії, а також практики, обізнані з прикладними моделями штучного інтелекту. Перевагою інтегрального навчання є значна економія навчального часу, оскільки елементи знань, які за дисциплінарного підходу входять до змісту окремих дисциплін, логічно об'єднуються, не призводять до збільшення аудиторного навантаження. За розрахунками авторів моделі, інтенсивність навчання збільшується втричі.

Синтез аудиторно-групової та індивідуально-практичної форм організації навчального процесу з використанням методу вирішення студентами виробничих проблем шляхом аналізу складних ситуацій забезпечують швидку адаптацію студентів до майбутньої професійної діяльності.

Практичне навчання стає невід'ємною складовою навчального процесу у вищій школі за кордоном. Зростає роль індивідуальної позааудиторної роботи у поєднанні з формами практичного навчання.

Широко використовується у практиці зарубіжної вищої школи і метод роботи за “Планом Келлера”, сутність якого полягає у саморегульованому опануванні студентами навчального матеріалу із залученням студентів-прокторів як консультантів. Проктори — це помічники з числа найуспішніших співкурсників, можливо, з числа старшокурсників, аспірантів; вони ведуть індивідуальне консультування, забезпечують наявність постійного зворотного зв'язку “викладач — студент”.

Розглянуті ситуаційні методи навчання були вперше застосовані під час викладання управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, добре відомій своїми інноваціями.

Гарвардська бізнес-школа відіграла важливу роль у розвитку та становленні цієї методики. З часом метод ситуаційних вправ почав використовуватися у більшості навчальних бізнес-програм не лише у США, а й в інших країнах.

В Україні метод ситуаційного навчання був чи не найширше представлений в Інституті державного управління та місцевого самоврядування спеціалістами Школи державного управління імені Дж. Кеннеді Гарвардського університету у 1992 році. У 1995–1996 рр. команда американських, канадських та українських спеціалістів розпочала в Українській академії державного управління регулярно застосовувати інтерактивні методи навчання на курсі “Державне управління”. Ці заняття дали чудові результати, особливу популярність ситуаційна методика навчання здобула серед молодих потенційних лідерів та викладачів з державного управління і менеджменту.

Наступною віхою розвитку ситуаційної методики навчання стала діяльність Консорціуму з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, який у партнерстві з Центром інновацій та розвитку з 1999 року реалізує Програму поширення ситуаційної методики навчання.

Більшість людей, пов’язаних з бізнесовою освітою, під час навчання або у своїй педагогічній роботі так чи інакше експериментували чи застосовували метод ситуаційного навчання. Такі ситуаційні вправи подаються у формі певних моделей, комплексних проблем, польових досліджень, рольових ігор або як аналіз професійної проблеми чи дилеми, з якими доводилося стикатися викладачеві. Ситуаційні вправи, що використовуються у Гарварді, називаються “ситуаційні вправи на прийняття рішення”.

Наведені досягнення практики та окремі положення теорії з удосконалення традиційних та розробки активних методів та організаційних форм у зарубіжних ВНЗ можуть становити певний інтерес для викладачів вищої школи України в контексті вимог Болонського процесу.

Пропонований методичний огляд мав за мету дати характеристику, опис найбільш складних і прихованих, глибинних

змін, які можна назвати методологічними, ментальними переломами, що в остаточному підсумку визначають усі інші переломні процеси, які відбуваються в науці, освіті, соціальній структурі, способі життя людей.

Наше завдання полягає у вивченні сучасних активних методів навчання, які впродовж останнього десятиліття виявилися найбільш цікавими, суперечливими і популярними.

Висновки

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності слухачів ефективно поєднуються з іншими загальними дидактичними методами (*пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, проблемного викладу, частково-пошуковим, дослідницьким*), доповнюють та урізноманітнюють їх, а також органічно вписуються в педагогічний процес і відповідають умовам педагогічного середовища вищих навчальних закладів зі сталими гуманно-демократичними засадами. Ця прогресивна течія в педагогіці дає змогу гармонізувати співвідношення аудиторного навчання під керівництвом викладача, застосувати інформаційні технології та вдосконалити самостійну роботу студентів, щоб розвинути в них гнучкість мислення, адаптованість до будь-яких ситуацій, ініціативність, самостійність у прийнятті рішень, уміння працювати в колективі, творчий підхід до розв'язання проблем практичної діяльності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. *Астахова В. І.* Нові тенденції в соціально-економічному розвитку української вищої школи і завдання управлінської політики // Педагогіка і психологія. — 2002. — № 3. — С. 15–18.
2. *Балягіна І. А.* Методика викладання економіки: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / І. А. Балягіна, М. А. Богорад, Г. О. Ковальчук. — К.: КНЕУ, 2003. — 341 с.
3. *Беляков О. О.* Нові тенденції у вищій освіті (на прикладі навчального процесу журналістів) // Проблеми освіти. — 2001. — Вип. 24. — С. 3–13.

4. *Буряк П. Ю.* Податкова система: теорія і практика застосування активних методів навчання: Навч. посіб. / П. Ю. Буряк, К. Ф. Беркита, Б. П. Ярема. — К.: Професіонал, 2004. — 224 с.
5. *Бугрій О.* Активізація навчального процесу в зарубіжній вищій школі // Вища школа. — 2008. — № 5. — С. 70–78.
6. *Верба В.* Методичне наповнення курсу “Проектний аналіз” // Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 165–171.
7. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991.
8. *Власова Г.* Програма курсу “Управління людськими ресурсами” для менеджерів-практиків // Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 131–139.
9. *Волокитин К. П.* Современные информационные технологии в управлении качеством образования // Информатика и образование. — 2000. — № 8. — С. 32–36.
10. *Гетало В. П.* Проблеми модернізації навчального процесу з урахуванням потреб малого бізнесу // Педагогіка і психологія. — 2002. — № 3. — С. 49–50.
11. *Генин В.* Современные инновационные тенденции в высшем образовании США // Вестник МГУ. Сер. 20: Педагогическое образование. — 2008. — № 2. — С. 34–39.
12. *Главное* — это удовлетворение потребностей в качественном образовании // Управление персоналом. — 2003. — № 4. — С. 12–13.
13. *Гримблат С.* Современные стратегии высшего образования // Персонал. — 2003. — № 2. — С. 80–83.
14. *Гузік Т. А.* Роль принципу рольової перспективи в навчальному процесі вищої школи // Запровадження сучасних технологій навчання в КНЕУ: 36. матеріалів наук.-метод. конф. 18–20 листоп. 1998 р. — К.: КНЕУ, 1999. — С. 137.
15. *Гурч Л. М.* Впровадження інноваційних педагогічних технологій: вимоги сучасності // Проб. і персп. розв. фін. системи України. — 2003. — Вип. 9. — С. 151–153.
16. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. — К.: Академвидав, 2004.

17. *Еш С.* Методологічні підходи до використання новітніх технологій у процесі вивчення фінансових дисциплін // Вища школа. — 2008. — № 8. — С. 60–70.
18. *Євтушевський В.* Управління інноваційним розвитком у вищих навчальних закладах України // Проблеми освіти. — 2008. — Вип. 54. — С. 13–19.
19. *Еримбетова С.* Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащихся // Alma mater. — 2003. — № 11. — С. 48–50.
20. *Захарченко В.* Нові підходи у викладанні курсу “Інвестиційний менеджмент” // Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 152–159.
21. *Івашина Г.* Інтерактивні методики навчання в процесі підготовки інвестиційних менеджерів // Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 159–165.
22. *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997.
23. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). — Рига: НПЦ “Эксперимент”, 1995. — 176 с.
24. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М.: Арена, 1994. — 223 с.
25. *Коваль Т.* Інноваційний характер розвитку сучасного освітньо-наукового комплексу об’єднаної Німеччини // Проблеми освіти. — 2008. — Вип. 55. — С. 97–101.
26. *Ковальчук Г. О.* Активізація навчання в економічній освіті: Навч. посіб. — 2-ге вид., доп. — К.: КНЕУ, 2003. — 298 с.
27. *Конашук В.* Українська бізнес-освіта: чи є межа для наслідування Західного досвіду? // Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 13–19.
28. *Козак Л.* Формування інтерактивного курсу “Основи менеджменту” // Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 114–119.

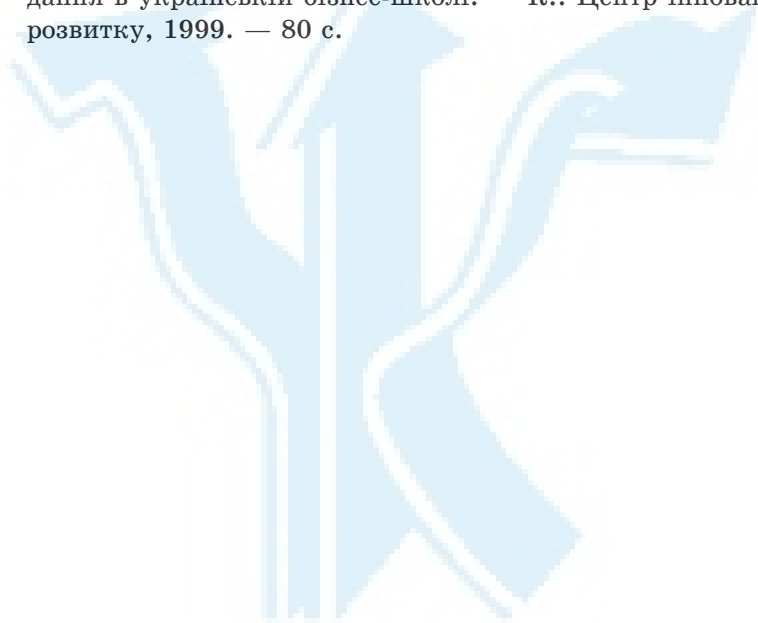
29. *Коржуев А. В.* Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 300 с.
30. *Куприянов М., Окомолов О.* Дидактический инструментарий новых образовательных технологий // Высшее образование в России. — 2001. — № 1. — С. 124–126.
31. *Лепак Л.* Активні методи навчання у процесі підготовки сучасного менеджера // Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 139–144.
32. *Михайлов Н.* Инновационная деятельность — мощный стимул развития субъекта образовательной среды // Высшее образование в России. — 2008. — № 7. — С. 76–82.
33. *Михайльова К. Г.* Інноваційні потоки в сучасній вищій школі: проблеми управління в умовах соціальних змін // Педагогіка і психологія. — 2002. — № 3. — С. 72–76.
34. *Мельник Т., Христофер О.* Проблеми та перспективи інтерактивності навчального процесу // Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 33–39.
35. *Мороз Л.* Викладання маркетингових дисциплін з використанням сучасних методик // Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 119–126.
36. *Мойсеєнко І.* Особливості розробки сучасних програм у курсі “Інвестування” // Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 144–152.
37. *Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. — Вип. 27–33. — К., 2000–2002.*
38. *Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. — Вип. 29. — К., 2001. — 235 с.*
39. *Носаченко И. М.* Игровые методы обучения в экономике: Учеб.-метод. пособие. — К.: МАУП, 1995. — 80 с.
40. *Попов В.* Возможности креативной педагогики в условиях перехода к информационному обществу // Alma mater. — 1999. — № 4. — С. 23–27.
41. *Проблеми освіти. — 2005. — Вип. 42. — С. 37–47.*
42. *Проблеми освіти. — 2005. — Вип. 45–46. — С. 9–26.*

43. *Проблеми освіти.* — 2008 — Вип. 55 — С. 87–92.
44. *Ситуаційна методика навчання: український досвід.* — К.: Центр інновацій і розвитку, 2001. — 192 с.
45. *Сапицька І., Шаталова Т.* Інструментарій для підготовки фахівців-менеджерів // *Ситуаційна методика навчання: український досвід.* — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 19–27.
46. *Сизоненко В.* Політика і стратегія інноваційного розвитку України: євроінтеграційний аспект // *Вища школа.* — 2008. — № 6 — С. 29–30.
47. *Скнар О.* Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи // *Вища школа.* — 2006. — № 3. — С. 33–46
48. *Тупчий А.* Використання інтерактивних методів навчання при підготовці майбутнього фахівця з бухгалтерського обліку у ВНЗ // *Вища освіта України.* — 2008. — № 3. — С. 62–68.
49. *Фадеева В.* К вопросу об оптимизации образовательного процесса на основе новых информационных технологий // *Alma mater.* — 2003. — № 11. — С. 45–47.
50. *Цесаренко С.* Використання кейс-методу при викладанні дисципліни “Економіка підприємства” // *Ситуаційна методика навчання: український досвід.* — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 108–114.
51. *Чепоров В.* Ситуаційні задачі та їх використання у курсу “Управлінський облік” // *Ситуаційна методика навчання: український досвід.* — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 176–182.
52. *Чижевська Л.* Будьте обережні: працюємо з кейсом // *Ситуаційна методика навчання: український досвід.* — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 79–86.
53. *Херрейд К.* Кейсовое обучение как техника преподавания // *Образовательные технологии.* — 2007. — № 4. — С. 100–106.
54. *Шевченко Н.* Інновації в освіті — виклик часу // *Проблеми освіти.* — 2008. — Вип. 54. — С. 19–24.
55. *Шукіс І., Падерін І., Калініна В.* Новітнє наповнення дисциплін “Маркетинг” і “Менеджмент” // *Ситуаційна методи-*

ка навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 129–131.

56. *Яцив І.* Новий погляд на викладання курсу “Аналіз комерційної діяльності” // Ситуаційна методика навчання: український досвід. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — С. 171–176.

57. *Шеремета П., Канищенко Г.* Кейс-метод: З досвіду викладання в українській бізнес-школі. — К.: Центр інновацій і розвитку, 1999. — 80 с.



МАУП

Зміст

Вступ	3
I. Досвід застосування активних форм навчання у вузах України	4
II. Зарубіжний досвід активізації навчального процесу	14
Список літератури.....	26

Відповідальний за випуск *А. Д. Вегеренко*
Редактор *С. Г. Рогузько*
Комп'ютерне верстання *А. М. Голянда*

Зам. № ВКЦ-4823

Формат 60×84/16 . Папір офсетний.

Друк ротатійний трафаретний. Наклад 50 пр.

Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП)
03039 Київ-39, вул. Фрометівська, 2, МАУП

ДП «Видавничий дім «Персонал»
03039 Київ-39, просп. Червонозоряний, 119, літ. ХХ

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3262 від 26.08.2008*